

中学校英語科授業における英語「反応力」育成プログラムの開発（その3）¹

山森 直人*, 砂川 瑞紀**, 山本和佳奈**
KHAING May Thet**, 上道 幸司**, 細井 一成**
三木 智保**, 大戸 祥也**, 大和 慧**

(キーワード：中学校英語科授業，反応力，瞬発力，持久力，CAN-DO リスト)

1. はじめに—問題の所在

中学校の英語科授業は文部科学省の検閲を経た教科書を軸に行われている。本稿はそれ自体を否定するものではない。日本全国あるいは地域の英語教育の質をある一定レベルで保証すること、および、多忙を極める学校教員の授業準備・教材作成等にかかる時間の短縮や、授業における指導・学習の効果や効率を考慮すれば、教科書を軸とする授業づくりが、これまで同様に今後も主要な授業運営のあり方であり続けることは疑問の余地はない。ただし、その負の側面についても私たちは意識を向け、そのあり方を常に議論していく必要があると考える。

教科書を軸とする英語科授業は、単元ごとに割り振られた文法事項や英単語・英語表現等を順番に積み上げていくことで、英語によるコミュニケーション能力が効率よく育成されるという指導観・学習観を前提としているように思われる。

しかし、各単元において、学習事項となる文法・単語・表現等を用いて英語を理解・表現することができるようにはなるが、ある程度の数の単元を終えた後に、それまでの単元で指導・学習した文法・単語・表現等を総合・統合的に用いて言語活動ができるようになっていくかといえ、ことはそう簡単ではない。あたかも各単元の学習事項は理解できているが、それらを統合して活用する力が十分に養われていないように思われる。それは、「学習者のなかで、各単元で身につけたはずの学習事項が、統合されずに知識の断片として一次的に保持されるものの、その後次第に一つ一つ忘れ去られていくか、あるいは、保持されたとしても、一つの言語体系として育っていないなどといった状況にある」(山森他, 2017, p.49) ように思われる。

以上のような問題に対応するために、大学院授業「教育実践フィールド研究」を通して、2008年度から2012

年度の間は、上記「言語体系」を英語の「体幹」に喩え、「英語「体幹」トレーニング」開発のための教育実践研究を行った(山森, 2011; 山森他, 2011; 山森他, 2012; 山森他, 2013; 山森他, 2014)。その後、英語の「体幹」を活用する場として、相手の話を聞き、継続的に会話を続けていくことが必要と考え、そのような姿勢や技能を「反応力」と呼び、2013年度より、英語による反応力を育成するためのプログラム開発研究(山森他, 2016; 山森他 2017)を実施してきた。本稿は、その5年目、2017年度に実施した実践研究について報告するものである。

2. 英語「反応力」育成プログラムの開発

2. 1 英語「反応力」育成プログラム

ここでは英語「反応力」育成プログラムの概要を紹介することを目的に(1)反応力、(2)反応力トレーニング、(3)反応力を活用するための言語活動、について述べる。同プログラムでは、「反応力トレーニング→言語活動→反応力トレーニング→言語活動→…」という往還を通して反応力を育成することを基本的なコンセプトとしている。なお、以下の記述は山森他(2016)及び山森他(2017)の関連部分を加筆・修正して掲載している。

2. 1. 1 反応力とは²

反応力とは、「相手の言ったことに対して、素早く応えることができ、話題を発展させ会話を続けることができる能力」である。また、反応力をつぎの4つの層に分類できる。

〈反応力の4つの層〉

1. 相手の発話に意識を向ける
2. 相手の発話を促す

*鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻(教科系)

**鳴門教育大学大学院 言語系コース(英語)

3. 相手の発話を理解する
4. 相手の発話に対して自分の考えを述べる

第1の層は、会話相手の英語発話をしっかりと理解しようとする姿勢という意味での反応であり、その姿勢は相手の目を見たり、うなずいたりという会話中の行為・態度に表れる。第2の層は、“Yes.” “I see.” “Really?” “Great.”などの表現を用いて相づちをうち、相手の発話を促す反応行為である。第3の層は、相手の発話内容をよりよく理解するために、相手の発話について確認したり (“Can you say it again?”)、詳細を尋ねたり (Can you tell me more?), さらに具体的な情報を求めたり (Who / What / When / Where / Whose / Why / How …?) する反応行為である。そして、第4の層は、相手の発話について自分自身の考えや感想・意見などを示す反応行為である。

また、反応力は下位技能として「瞬発力」と「持久力」に分類することができる。「瞬発力」とは、相手の発話（言語的・非言語的）に対して素早く的確に反応できる能力である。また「持久力」とは、相手の発話（言語的・非言語的）に対して自分の気持ちや考えを伝えたり、相手の考えや気持ちを引き出したりして話を続けていく能力である。

2. 1. 2 反応力トレーニング³

反応力トレーニングとは、反復練習を通じて反応力を育成するためのトレーニングである。

(1) 瞬発力トレーニング

① 質問→返答

相手の質問に対して、素早く的確に適切な表現を用いて応えるトレーニングである。ペアを編成し、一方の生徒に “Do you have any brothers or sisters?” “How many brothers/ sisters do you have?” “Who is the tallest in your family?” といった質問文を並べたワークシート（山森他（2016, p.64）の付録）を配布し、質問文を読み上げさせ、もう一方の生徒は質問に対してできるだけ早く答えることが求められる。

② 発言→反応

相手の発話に対して、同意や反対、肯定や否定などを用いて相槌をうつトレーニングである。瞬時に反応する際に必要となる簡単な英語表現、例えば、挨拶のための表現 (“How’s it going?” “Not bad.” など)、リアクションのための表現 (“That’s great!” “Sounds nice.” など)、沈黙を回避するための表現 (“You know …” “For example?” など)、確認のための表現 (“What does that mean?” “Pardon me?” など) を集約したフレーズリスト (List of Phrases) を与え、発話と発話のあいだを埋めるための工夫の仕方を身につけさせる。

(2) 持久力トレーニング

① 質問→返答→質問→返答…

質問をして、その返答に対してさらに質問をして、会話を続けるトレーニングである。1つの話題について、内容を深め、英会話を長く続けることが可能となる。

② 質問→返答+追加発話

相手の質問等に対して、返答したうえでさらに何らかの情報（追加発話）を付け足して、会話を続けるトレーニングである。具体的には、上記瞬発力トレーニング①と同じワークシートを用いて、瞬発力トレーニングと同じ方法で質問に答えさせ、さらにその答えに関する情報を付け足したり理由を述べたり具体例を示したりすることで、会話を続ける持久力を育成する。

2. 1. 3 反応力を活用する場としての言語活動⁴

反応力トレーニングを通して育成された反応力を試す場としての言語活動を2つ紹介する。これらの言語活動は参加者に自分自身の反応力に関する問題・課題（できること、できないこと）に気づかせる場でもある。

(1) 言語活動1「英語でピンポン」

「英語でピンポン」とは、会話相手の発話に対し、できるだけ早く反応するとともに、相手よりもいかに会話を続けることができるかどうかを競う言語活動である。相手の発話に対する反応が時間内に行われなかった場合に、発話者が勝ち、反応できなかった者が負け、という勝敗を競う。反応力を試す「個人戦」であり、反応の瞬発力が求められる。

(2) 言語活動2「English Rally」

「English Rally」とは、与えられたテーマについて、ペアで協力してできるだけ長く会話を続けることを他のペアと競う言語活動である。会話を長く続けられたペアが勝者となるが、制限時間（例えば3分間）を設ける場合は、両ペアが制限時間いっぱい会話を続けることができれば引き分けとなる。反応力を試す「団体戦」であり、反応の持久力が求められる。

2. 2 過去4年間の取組み－2013～2016年度

2013年度は、「反応力」の概念を整理するとともに、中学校英語科教科書における反応表現を分析し反応表現集を作成した。

2014年度は、反応力を育成するための英語「反応力」育成プログラムの構築をめざし、反応力に関するCAN-DOリスト、トレーニング方法、反応力を活用する場として、英語による会話を続けることを競う言語活動「英語でピンポン」を考案し、授業実践を行い、その成果と課題を確認した（詳細については山森他（2016）を参照）。その結果、CAN-DOリストの5項目すべてにおいて生徒の自己評価が上昇したことを確認することができた。ま

た、課題として(1)「英語でピンポン」のルールの見直し、(2)ICTの更なる活用、(3)「持久力」を育成する練習の工夫が提起された。

2015年度は、上記3つの課題を解決すべく英語「反応力」育成プログラムの改善を図った。特に、言語活動について、個人が相手よりも会話を続けることができるかどうかを競う「英語でピンポン」を、ペアで協力して会話を続けていくことを基本コンセプトとする「English Rally」に改めた。結果として、生徒の反応力を、特に持久力の面から育成することができた。その一方で、言語活動 English Rally において、会話を続けることができるが、話題が次々と変わり、内容が深まらないという「会話の質」の問題が提起された（詳細については山森他（2017）を参照）。

2016年度は、「会話の質」の問題に迫った。特に「会話の質」については次のように定義した。

身近な事柄について一層幅広いコミュニケーションを図ることができるようにするため、理解したことについて自らの感想や考えを伝え合う。また、互いに分からない点や確かめたい点などを尋ねたり、答えたりすることで、ひとつの題材について長く話し、内容をともなうものである。

会話の質を高めるために、話題に関するマップを作成するとともに、会話内容に関する質問や自分の発話に関してさらにコメントを付け加えるトレーニングを行うなどの工夫を施した。その結果、生徒の反応力を持久力の面から向上させると同時に、会話の質について生徒に意識づけることができた。課題としては、会話の質（深まり）を得点化するよう English Rally のルールをさらに見直す必要性が挙げられた。

2. 3 2017年度の取組みの背景－学習指導要領の改訂

2017年3月に次期・中学校学習指導要領（2021年度施行）が公表された。外国語科の目標は次の通りである（下線筆者）。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1)外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際の

コミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。

(2)コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。

(3)外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

本研究に関連して特筆すべきは、英語の目標・内容において「話すこと」が「やり取り」と「発表」に分けて記載されたことである。『中学校学習指導要領解説 外国語編』（文部科学省、2017）には内容の改善点として「互いの考えや気持ちなどを伝え合う対話的な言語活動を一層重視する観点から、「話すこと [やり取り]」の領域を設定する」とあり、本研究でこれまで扱ってきた「反応力」は「やり取り」としてこれまで以上に英語科教育の目標・内容としてより明確に位置づけられたと解釈することもできる。また、上記、外国語科の目標の第2項目に「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて」とあり、より現実的な文脈の中で英語を使用する力を養う必要性が目標において謳われていることに着目したい。この点を考慮すると、相手にできるだけ早く反応して会話を続けることを目的とする「英語でピンポン」や会話相手と協力しながらできるだけ長く会話を続けることを目的とする「English Rally」は、現実的な言語活動と評することができるのであろうか。ゲーム的な要素があり、使い方によっては生徒のコミュニケーションへの意欲を喚起することができるかもしれないが、より現実的な意味での会話の必然性（相手に関心があるから聞こうとし、相手に何かを伝えたいから話す）については、必ずしも十分な言語活動とは言えないのかもしれない。

2. 4 2017年度の課題－改善のポイント

前節に記した次期・学習指導要領の目標・内容を背景に、2016年度から引き継いだ言語活動(English Rally)をさらに見直すことを研究課題とした。具体的には、(1)英語を話す必然性を与え、動機づけする、(2)会話の質を高める、(3)反応力トレーニングのバリエーションを検討する、の3点を改善のポイントとした。以下、より具体的に改善のポイントについて述べる。

(1) 英語を話す必然性を与え、動機づけする

前年度までに本研究において実施してきた言語活動は、会話相手が、同校同学年の生徒であり、英語を用いて会

話をする必然性がない状況でのやり取りであった。そこに英語使用の必然性をもたらすために、鳴門教育大学大学院に学ぶ留学生を会話相手とし、与えられた話題について、文化背景の異なる相手とやり取りを通して、様々な考えに触れると同時に、自分自身の考えを相対化することができる場面設定を行うこととした。

(2) 会話の質を高める

会話の質を高めることを目的に、会話の話題を1つに限定した。具体的には、日常的な話題は避け、社会的な話題(今回は「英語の必要性」)を扱うこととした。また、その話題に関する知識を獲得するための時間を設けたり、概念マップを通して関連の知識を整理したりする時間を設けることとした。

(3) 反応力トレーニングのバリエーションの検討

これまで反応力トレーニング(瞬発力と反応力)のバリエーションについては、検討を進めてきたが、2017年度もできる限り、トレーニングの内容を整理・改善することを目指した(トレーニングの詳細については山森(2017, pp.51-52)を参照のこと)。

また、1年間の研究の流れは次の通りである。

- 4-6月 趣旨・目的の確認
過去4年間の研究の理解
課題の共通確認と研究計画立案
- 7-9月 プログラムの改善に関わる基礎研究
- 10-11月 授業計画立案
授業実践と授業後の協議
アンケートの実施
- 12-3月 量的・質的分析と考察
研究のまとめ
- 4-5月 報告会

3. 中学校におけるプログラムの実践

3.1 目的

前節で述べた課題(言語活動をさらに見直すこと)を解決すべく、3つの改善のポイントをふまえた英語「反応力」育成プログラムを教育現場において実施し、その可能性と課題を検証することを目的とする。

3.2 方法

鳴門教育大学附属中学校第2学年(8名)を対象に、選択授業において、週1回90分(5,6限目)の時間枠で、計4回(8時限)行われた。授業の日程は次の通りであった。

- 第1回授業：2017年11月7日
- 第2回授業：2017年11月14日

第3回授業：2017年11月21日

第4回授業：2017年11月28日

特に2017年度の実践では、第1回授業と第4回授業において、留学生4名に参加してもらい、生徒の会話相手を担当してもらった(改善点1)。留学生の出身地は、ソロモン諸島、ミャンマー、パプアニューギニア、フィジーであり、教育関係の職にある者である。授業では各留学生が2名の生徒と個別に英語による会話を行い、会話は事後の発話分析のために録画・録音された。また、第1回授業時の会話と第4回授業時の会話における話題は、「英語の必要性」に統一し、あいだの第2,3回授業においては、話題に関する知識を獲得・整理する時間を設ける(改善点2)とともに、反応力トレーニングを行い、会話を続ける技能を養えるようにつとめた(改善点3)。

全4回の授業の目的・計画・評価の観点は次の通りである。

第2学年学習到達目標
相手の発話に対して、素早かつ確に受け答えができ、質問したり情報を付け足したりして、話題を発展させ会話を続けることができる。

時間	○ねらい/学習活動
1 前半	○ 留学生との英会話を実践し、生徒一人ひとりが自己の「反応力」「知識」の現状を把握し、英会話をするための課題を見つける。 ① 学生たちの軽い自己紹介を聞く。 ② 留学生の自己紹介を聞く。 ③ アイスブレイク、Who am Iゲームをする。 ④ 授業の主旨について説明を聞く。 ⑤ 「英語の必要性」について留学生と会話(撮影)をする。
後半	⑥ 撮影したビデオをペアと留学生とで視聴する。 ⑦ 4人グループになり、気づいたことをホワイトボードに書く(気づきの共有)。 ⑧ シェアしたことをもとに個人でマインドマップを作成する。 ⑨ 英会話のモデルを視聴する。 ⑩ 英会話のモデルで気づいたことを発表する。 ⑪ 自己診断シートを書く。
2 前半	○ トピックについての「知識」を広げる。英会話に使えるフレーズを覚え練習し、「反応力」を高める。 ① 前時の復習をする。 ② 英語の必要性についてのマインドマップの作成をする。 ③ 「英語の必要性」についてのプレゼンテーションを聞く。 ④ マインドマップの書き足しをする。 ⑤ マインドマップを英語化する。
後半	⑥ 会話の質や続けたりするためのプレゼンテーションを聞く。 ⑦ 瞬発力育成トレーニングをする。 ⑧ 持久力育成トレーニングをする。 ⑨ ペアで会話練習をする。 ⑩ 自己診断シートを書く。

3 前半	○ トピックについての「知識」を整理する。英会話に使えるフレーズを復習し、「反応力」をさらに高める。 ① 前回の復習をする。 ② マインドマップをペアでシェアし、書き足しをする。 ③ マインドマップをもとに英作文をする。
後半	④ 瞬発力育成トレーニングをする。 ⑤ 持久力育成トレーニングをする。 ⑥ ペアで会話の練習をする。 ⑦ 自己診断シートを書く。
4 前半	○ これまでの振り返り自己課題を認識し、決意表明ができる。 ① 留学生の二度目の自己紹介を聞く。 ② 瞬発力育成トレーニングをする。 ③ 持久力育成トレーニングをする。 ④ これまでの総復習をする。 ⑤ 英語の必要性について留学生と会話をする（練習）。 ⑥ 英語の必要性について留学生と会話（撮影）をする（本番）。
後半	⑦ 1回目と4回目の映像を比較する。 ⑧ ペアで気づきを共有する。 ⑨ グループで自己の課題について確認する。 ⑩ 個人で意見をまとめる。 ⑪ これからの決意表明をする。 ⑫ 留学生からのコメントを聞く。 ⑬ 自己診断シートを書く。

評価の観点	
・相手の言ったことに対して、素早的確に受け応えができる。	
・間を空けないように、適切な表現を使うことができる。	
・相手の言ったことに対して、賛成・反対・肯定・否定などの表現を用いて、相づちをうつことができる。	
・相手の言ったことに対して、さらに詳しい情報を得るために、質問して会話を続けることができる。	
・相手の言ったことに対して、感想や意見や理由など情報を付け足して、会話を続けることができる。	

なお、本実践後、上記計画の一部について、実践の現実に合わせて文言の修正をおこなっている。

3. 3 分析の視点

本プログラムの結果（成果と課題）については、次の2つのデータをもとに分析・考察した。

(1) 生徒の発話データ

第1回目と第4回目の授業における留学生との会話（発話）の録画・録音データを書き起こし、①1分間のターン数、②追加発話の数、③質問の数、④話題に関連する質問の数、の4つの観点から量的変化を分析する。①は瞬発力に関わるデータであり、②～④は持久力に関わるデータである。

(2) 生徒の自己評価データ

各授業の最後に実施した自己診断シートへの回答データ（4回分）をもとに分析する。自己診断シートは2つのセクションから構成されている。1つ目のセクション

は、本プログラムの評価の観点（5観点）にもとづき、それができかどうかを5件法により回答するものであり、2つ目のセクションは、授業を通して考えたことや感じたことを自由記述方式で回答するものである。

3. 4 結果と考察

3. 4. 1 生徒の発話データ

(1) 1分間のターン数（瞬発力）

第1回授業時と第4回授業時の1分間のターン数の平均値は3.67から4.74へと約1回分増加しているが（表1）、統計的に有意な差は確認されなかった（ $t(7) = -1.54, p = .17$ ）。

表1 1分間のターン数（瞬発力）

生徒	第1回授業時	第4回授業時	
生徒 A	1.80	1.70	↓
生徒 B	3.98	3.38	↓
生徒 C	3.93	3.27	↓
生徒 D	4.05	6.00	↑
生徒 E	2.20	7.00	↑
生徒 F	5.63	4.80	↓
生徒 G	4.56	6.34	↑
生徒 H	3.20	5.44	↑
平均値	3.67	4.74	↑
標準偏差	1.24	1.81	↑

(2) 追加発話数（持久力）

追加発話数は話題の深まりを表す数字であるが、第1回授業時と第4回授業時の追加発話数の平均値は3.88から4.13へと微増しているが（表2）、統計的に有意な差は確認されなかった（ $t(7) = -.31, p = .76$ ）。

表2 追加発話数（持久力）

生徒	第1回授業時	第4回授業時	
生徒 A	5	4	↓
生徒 B	1	3	↑
生徒 C	1	5	↑
生徒 D	3	4	↑
生徒 E	5	2	↓
生徒 F	7	8	↑
生徒 G	7	5	↓
生徒 H	2	2	→
平均値	3.88	4.13	↑
標準偏差	2.47	1.96	↓

(3) 質問数（持久力）

質問数は話題の転換や深まりを表す数字である。第1回授業時と第4回授業時の質問数の平均値は1.33から

2.00 へと増加しているが (表 3), 統計的に有意な差は確認されなかった ($t(7) = -1.08, p = .32$)。

表 3 質問数 (持久力)

生徒	第 1 回授業時	第 4 回授業時	
生徒 A	3	1	↓
生徒 B	2	0	↓
生徒 C	0	0	→
生徒 D	1	3	↑
生徒 E	1	2	↑
生徒 F	1	2	↑
生徒 G	0	5	↑
生徒 H	1	3	↑
平均値	1.13	2.00	↑
標準偏差	0.99	1.69	↑

(4) 話題に関連する質問数 (持久力)

第 1 回授業時と第 4 回授業時の話題と関連する質問数の平均値は 0.38 から 1.13 へと増加しているが (表 4), 統計的に有意な差は確認されなかった ($t(7) = -1.11, p = .30$)。

表 4 追加発話数 (持久力)

生徒	第 1 回授業時	第 4 回授業時	
生徒 A	2	0	↓
生徒 B	0	0	→
生徒 C	0	0	→
生徒 D	1	2	↑
生徒 E	0	0	→
生徒 F	0	0	→
生徒 G	0	4	↑
生徒 H	0	3	↑
平均値	0.38	1.13	↑
標準偏差	0.74	1.64	↑

以上, 発話データの数量的な分析の結果は, 総じて, 瞬発力という点でも, 持久力という点でも, 生徒の成長が十分に現れなかったことを示唆している。

今回はこれまで同学年の生徒を対象に行ってきた実践 (山森他, 2016; 山森他, 2017) とは異なり, 留学生を相手に会話を行った。留学生が話す英語は流暢ではあるが生徒にとっては速すぎた可能性があることや, 留学生によっては英語に聞き慣れないアクセントもあり, 生徒には英語を聞き取ることが難しかったのかもしれない。会話の内容把握が遅れたことで, 十分な反応ができなかったのではなからうか。

また, 第 2 週目, 第 3 週目において会話の質を高めるために, 話題「英語の必要性」について, 授業者から関

連情報を提供したり, 概念マップを描かせ関連情報を整理させたり, それをもとに英作文させたりするなどの作業に多くの時間を費やした。その結果, 反応力を育成するためのトレーニングに十分な時間を割くことができなかった。持久力トレーニングに費やした時間は 30 分程度であり, それが質問数が伸びなかった原因と考えられる。

さらに, 以上のように話す内容を事前に準備させたことで, 生徒は原稿を覚えて一方的に話すということに意識が向いてしまい, 対話になりにくい状況を生んでしまったのではないだろうか。1つの話題に関する継続的な対話を通じて, 会話の質を高めることを狙ったが, 結果的に反応力を育成するという, 本プログラムの当初の趣旨から逸脱する結果を招いてしまったと考える。

3. 4. 2 生徒の自己評価データ

生徒たちは, 本プログラムを通じてどのように感じたのであろうか。毎回の授業の最後に自己診断シートを生徒に配付し, 下記項目①から⑤に記された反応力に関する生徒自身の状況について 5 件法で回答させた (A: かなりできる, B: ある程度できる, C: どちらともいえない, D: あまりできない, E: 全くできない)。①②は瞬発力, ④⑤は持久力, ③は瞬発力と持久力の両側面をあわせもつ技能である。

- ①相手の言ったことに対して, 素早く的確に受け答えができる。
- ②間を空けないように, 適切な表現を使うことができる。
- ③相手の言ったことに対して, 同意・反対・肯定・否定などの表現を用いて相づちを打つことができる。
- ④相手の言ったことに対して, さらに詳しい情報を得るために質問して会話を続けることができる。
- ⑤相手の言ったことに対して, 感想や意見や理由など情報を付け足して会話を続けることができる。

各項目の 1 回目と 4 回目の差は, 項目③ ($t(7) = -1.17, n.s.$) 以外は, 統計的に 5% 水準で有意であることが確認された (① $t(7) = -3.67$, ② $t(7) = -4.71$, ④ $t(7) = -3.21$, ⑤ $t(7) = -2.73$)。第 1 回授業で行った留学生との会話では相づちを打つこと (③) 以外は, どちらかといえばできなかったという印象を生徒たちは持ったようであるが, 第 4 回授業での留学生との会話では, 相手の発話に対し素早くかつ的確に (①) に間をあけることなく (②) 自分の意見を言うこと (⑤) ができたという印象をもったようである。ただし, 相手の発話に対して質問すること (④) については, 統計的に有意な数値で伸びている状況が確認できるが, 数値自体は相対的に低い (3.63)。これは相手の発話に関して質問することは他の技能に比べ難しいと感じていることを示唆している。

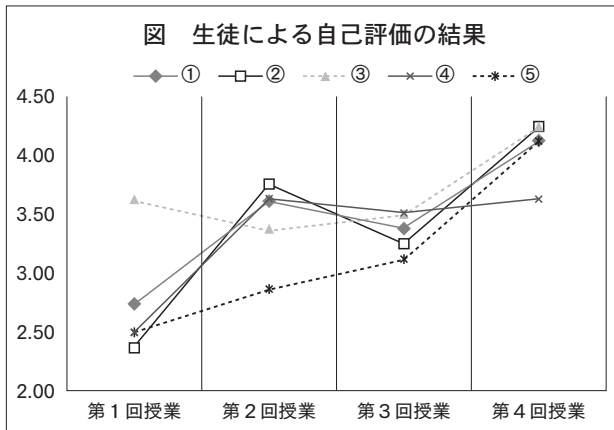


表5 生徒による自己評価の結果

	第1回授業	第2回授業	第3回授業	第4回授業
①	2.75 (0.71)	3.63 (0.74)	3.38 (1.06)	4.13 (0.83)
②	2.38 (0.92)	3.75 (0.89)	3.25 (1.16)	4.25 (0.71)
③	3.63 (1.06)	3.38 (0.74)	3.50 (1.20)	4.25 (0.71)
④	2.50 (0.76)	3.63 (0.92)	3.50 (1.07)	3.63 (0.52)
⑤	2.50 (0.93)	2.88 (0.64)	3.13 (1.25)	4.13 (0.99)

以上を考慮すると、前述（3. 4. 1）の、生徒の発話データの数量的な分析結果からは反応力の向上は認められなかったが、その一方で、生徒はこの活動を通して、「反応力」の向上を感じたようである。

また、自己診断シートの自由記述欄に記された内容を整理すると次の4点にまとめられる。

- ① **相づちを使用することで、間を無くし、落ち着いて返事ができるようになっている。（瞬発力）**
 - 練習して、少しはすばやく相づちを打ったり、連続して質問したりすることができるようになりました。（week 2）
 - 相づちを打つと、沈黙がなくなり、嫌な空気を回避できるのだと痛感した。（week 2）
 - 1回目の時よりも間が少なくなって積極的に話をする事ができた。（week 3）
 - 相づちを打つことや、相手にすぐ返答できることが大切だと実感した。前は話すだけでいっぱいだったが、今回は相手のことを聞いて、余裕をもって相づちをうてるようになって楽しかった。（week 4）
- ② **相手から会話を引き出す能力の意識づけに対し、課題が見られる。（持久力）**
 - 話題が無くなって何を話したらよいかとまどうことがあったので次の会話ではそこができるようにしたいと思いました。（week 3）
 - 相づちをうったり、質問をするとどうしても固まっ

てしまい、たまに上手に受け答えできなかつたりした。よい質問は相手の言語能力を引き上げるのでもう少し努力したい。（week 2）

- ③ **話す内容についての知識を知ることによって会話を深めることができるようになっている。（会話の深まり）**
 - 文章を書くときに、マインドマップがすごく役に立ったので、頭が混乱しないためにも組み立てられたらいいと思います。（week 3）
 - プリントにまとめたことで、自分が相手に伝えたいことがまとまって最初よりもスムーズに会話することができた。（week 3）
 - 内容をすでに考えていたので話の内容を濃くすることができた（week 4）
 - 前回と前々回につくったマインドマップによって内容もしっかり作ることができた。（week 4）
- ④ **英語以前の会話能力でつまづいている生徒もいた。**
 - 相手の情報を詳しくしようと頑張る意志が足りないのかもしれない。（week 2）
 - まず英語云々よりもコミュニケーション能力がたりないのでは、と思えてくるぐらいに相手の言ったことに適切な反応ができなかった。（week 3）

総じて、瞬発力としては、特に相づちに関して、先の自己評価の数量的な分析結果においては変化は見られなかったが、会話において相づちをうつことの意義を改めて感じた一方で、会話に間が生じたときの展開の仕方に難しさを感じたようである。また、概念マップの作成が自身の考えを整理したり話をしたりすることに効果的であった。ただし、先にも考察したように、それが対話になりにくい状況を生んでしまった可能性は否めない。会話以前の問題（頑張り、コミュニケーション能力の欠如）を指摘する生徒もあり、長期的な視野をもった指導が必要と考える。

4. さいごに

本研究では、英語「反応力」育成プログラムを開発することを主要な目的に、次の3つの観点から言語活動を見直し、実践を行った。

- 1 英語を話す必然性を与え、動機付けする。
- 2 会話の質を高める。
- 3 反応力トレーニングのバリエーションの検討をする。

その結果、反応力（瞬発力・持久力）の伸びは生徒により異なり、全体的に向上したという傾向を数量的には確

認することはできなかった。ただし、生徒は今回の言語活動を通して、自分自身の「反応力」の向上を感じている。この結果をどのように解釈すべきか判断が難しいところであるが、少なくとも、生徒の意識を反応力に向けることはできたと考えられる。

それではなぜ反応力が生徒全体として向上しなかったのであろうか。

まず、留学生を会話の相手としたことにより、英語を話す必然性や動機が高まったと考えられる。しかし、その一方で、留学生の英語がより自然な英語であるがために、生徒には理解が難しかった可能性がある。

次に、概念マップを作成し会話の質を高めることを試みたが、会話内容を事前に準備したことで、(準備した内容に縛られてしまい) 会話の自然さや即興性(反応する機会)が失われてしまった可能性がある。

そして、話す内容の準備に時間を費やしたために、反応力を育成するためのトレーニングに十分な時間を割くことができなかったこともその一因と考えられる。

総じて、言語活動を見直すために行った改善策が結果的に、生徒の反応力を抑制する方向で機能してしまった可能性を指摘できる。今後、英語使用の必然性がある場面の設定や、会話の質を高める方法のさらなる検討が求められる。

また、逆説的ではあるが、本プログラムの授業計画にもとづく留学生との会話の時間においてよりもむしろ、授業の合間の休み時間において生徒が気軽に留学生と会話を楽しんでいる姿が見受けられた。教育とは計画的な営みであると考える反面で、授業を計画したり、場面を設定したりすることの本質的な意味合いを検討する必要があるのかもしれない。

注

1. 本稿は、2017年度の鳴門教育大学大学院の授業科目「教育実践フィールド研究(英語)」において実施した中学校英語チームによる実践研究の成果を報告するものであり、教育実践フィールド研究成果報告会(2018年度4月11日および同年5月9日開催)における研究発表のために作成した資料(掲示資料、配布資料)をもとに編集・執筆したものである。なお、本稿の内容に関わる一切の責任は同授業科目担当者の山森にある。
2. 山森他(2016, p.58; 2017, p.50)の2.1をもとにしている。
3. 山森他(2016, pp.59-60)の3.2および山森他(2017, pp.51-52)の3.3をもとにしている。
4. 山森他(2017, p.51)の3.1をもとにしている。

謝辞

2017年度の「教育実践フィールド研究(英語)」において、中学校英語チームの実践研究を行うにあたり、生徒の会話相手として協力してくれた本学留学生のHudson Beroさん、May Thet Khaingさん、Anda Apuleさん、DiLamawanaivalu Vesikulaさん、および、本プログラム実施の場を提供してくださった本学附属中学校英語科の福池美佐先生には、この場を借りて、深く感謝の意を表したい。

文 献

- 文部科学省。(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』東京:開隆堂出版
- 山森直人。(2011)「『教育実践フィールド研究』における英語教育の専門職養成のための研究実践—2008年度中学校英語チームの研究活動における「問い」に関する考察—」『鳴門教育大学教育実践研究』10, 69-76.
- 山森直人・石引英莉子・岩野真由美・長井志保・森川真由美・野中惇・下川理恵・トエスン リシャライチ・大牛英則。(2011)「中学校英語科授業のプラス1時間にどのように対応するか—英語「体幹」トレーニング法の開発—」『鳴門英語研究』22, 13-24.
- 山森直人・伊藤晃浩・江川由美子・岡田朋子・木内千恵・齋藤麻由・福田佳代・吉田佑樹・吉住晃。(2012)「中学校英語科授業のプラス1時間にどのように対応するか—英語スキルアップトレーニング法の開発—(その2)」『鳴門教育大学教育実践研究』11, 49-57.
- 山森直人・乾美穂子・桑原崇文・藤川めぐみ・大牛英則。(2014)「中学校英語科授業のプラス1時間にどのように対応するか—英語スキルアップトレーニング法の開発—(その4)」『鳴門教育大学教育実践研究』13, 63-73.
- 山森直人・武久真夕・明比俊賢・濱上千春・原田尚子・樋口貴大。(2017)「中学校英語科授業における英語「反応力」育成プログラムの開発(その2)」『鳴門教育大学教育実践研究』16, 49-56.
- 山森直人・辰己明子・辻岡尚道・大牛英則。(2013)「中学校英語科授業のプラス1時間にどのように対応するか—英語スキルアップトレーニング法の開発—(その3)」『鳴門教育大学教育実践研究』12, 65-73.
- 山森直人・宮川恵・宮本健一・安達昇吾・遠藤麻央・木下泰徳・田所美穂・河村祥・久米明・高岡慶輔・寺尾順子・目崎美香・大和慧。(2016)「中学校英語科授業における英語「反応力」育成プログラムの開発」『鳴門教育大学教育実践研究』15, 57-64.